

Sistematización: entre el ojo de Dios, el olvido y el empobrecimiento de la experiencia

JOSÉ GUILLERMO ORTIZ

Usted es más honrado: usted escribirá libros y
creará en ellos, creará en la realidad de las palabras,
en esas ficciones pueriles e indecentes.
CIORAN, *Cartas sobre algunas aporías*

Presentación y metodología de trabajo

Este capítulo es parte de una investigación más amplia que buscó rastrear en un conjunto de informes de sistematización de experiencias pedagógicas y educativas las formas discursivas de los maestros, con las cuales estos construyeron categorías de memoria, crítica y práctica pedagógica. Vayamos por partes.

El conjunto de dichos informes estuvo compuesto por un total de veintitrés trabajos de sistematización que realizaron estudiantes de la Maestría en Educación, que cursaron el programa entre el segundo semestre de 2013 y el primer semestre de 2015, entre el segundo semestre de 2015 y el primer semestre de 2017, y, entre el segundo semestre de

2014 y el primer semestre de 2016. Estos estudiantes, en su mayoría, eran profesores vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá, la cual financió el 70 % de sus estudios de posgrado.

La Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás propuso que los docentes-estudiantes (maestrandos) realizaran procesos de sistematización de sus experiencias o prácticas pedagógicas y educativas, con el propósito de construir saberes, esto es, reflexiones producto de una metodología, que posibilitaran mejorar, cualificar o enriquecer sus prácticas y experiencias. En tal sentido, la dirección de la Maestría promovió un proceso de investigación basado en la metodología de sistematización; es decir, un marco procesal que permitió ubicar, organizar, categorizar, reflexionar y discutir diferentes fuentes de información para comprender, construir y transformar de manera consciente formas de acción y pensamiento. Para su desarrollo, cada semestre, los estudiantes debieron entregar apartados específicos del ejercicio de sistematización. De tal manera que, en el cuarto semestre, los estudiantes ya contaban con un informe de sistematización de una práctica o experiencia pedagógica o educativa.

Además, al finalizar cada uno de los cuatro semestres, los estudiantes participaron en un coloquio, en el cual compartieron una ponencia trasunto del apartado entregado por ellos para dicho periodo. Por lo general, los trabajos fueron desarrollados por grupos de maestrandos, organizados de acuerdo con la afinidad de su práctica o experiencia pedagógica. Por ejemplo, docentes ubicados en diferentes colegios en los cuales existía un proyecto común (ciudadanía, sexualidad, lectura, entre otros) se unieron para sistematizar esta experiencia.

El conjunto de informes de sistematización fue orientado y acompañado desde la Universidad. Sobre los veintitrés textos se examinaron las categorías de memoria, pensamiento crítico y práctica pedagógica, para rastrear desde dónde y cómo las construían. En este capítulo nos enfocaremos en la categoría de memoria.

La categoría en cuestión se halla de manera explícita en los informes de los maestrandos, en el apartado en el cual reconstruyen la memoria de la institución educativa en la cual se ubica la práctica o experiencia objeto de sistematización. Se estudiaron dichos apartados sobre memoria institucional —denominados en algunos casos

reconstrucción histórica institucional—, con el fin de describir y analizar las formas discursivas que utilizaron los maestrandos para reconstruir la vida de las instituciones educativas en las cuales laboraban.

Acá se resume parte de lo hallado y, por tanto, los ejemplos dados son tipo; es decir, esquemas que se repiten, de una u otra manera, en los informes. Estos, además, posibilitan rastrear las formas como los docentes que cursaron la Maestría reconstruyeron su pasado colectivo. El acento crítico de este capítulo, más que denotar las falencias, remarca el hecho de que quienes construyeron estos informes —acompañados por docentes universitarios— son profesores con formación y experiencias académicas, conscientes y críticos de diversas situaciones sociales, sensibles a las desigualdades e inequidades económicas, políticas y culturales.

Un aspecto que vale la pena mencionar es que el trabajo permitió observar la articulación entre sistematización y otras formas de pensamiento social. Al estudiar cómo los estudiantes construyeron en los informes la memoria institucional, el pensamiento crítico o la práctica pedagógica, nos abocamos a un conjunto de interpretaciones que ayudan a explicar el porqué de estos trazos. Hacen parte del conjunto de interpretaciones marcos de referencia que tomamos de otros autores, que, no obstante algunas prevenciones, comparten puntos de vista con la sistematización.

La memoria olvidada y el empobrecimiento de la realidad

Si el [ser humano] se agota en su
realidad temporal, es solo un personaje,
un argumento de novela y nada más.

CIORAN, *Más allá de la novela*

Para realizar las sistematizaciones de experiencias, de prácticas educativas o pedagógicas, los maestrandos reconstruyeron, en parte, la historia de las instituciones en las cuales estas cobraron vida. Las reconstrucciones se apoyaron en ejercicios metodológicos para estudiar procesos históricos, lo cual implicó rescatar fuentes escritas, orales, fotográficas, fílmicas o sonoras, que de una u otra manera dieron cuenta de la vida de las instituciones educativas. Algunas de ellas fueron

fundadas medio siglo atrás, a mediados del siglo xx o durante la década de 1960. Otras, son del último cuarto del siglo xx y unas pocas, de los primeros años del siglo xxi.

Lo anterior quiere decir que la vida de las instituciones educativas que sirvieron de marco a las prácticas o experiencias educativas que sistematizaron los docentes es relativamente reciente. No obstante, en ellas se destacan los siguientes aspectos:

- No hay evidencia de una organización, aunque sea mínima, de fuentes que permita a los maestrandos reconstruir la vida de las mismas. Es decir, no existen mecanismos que posibiliten dar cuenta de fuentes desde las cuales se puede pensar la memoria institucional.
- Las fuentes que se conservan de manera dispersa en algunas instituciones, y que permiten reconstruir su historia, son de índole formal, tal es el caso, por ejemplo, de las fotos de las ceremonias de fundación de las instituciones educativas, en las cuales se privilegia la voz de los políticos o administrativos de turno.
- Las demandas, intereses, iniciativas de estudiantes, profesores o padres de familia existen en los archivos personales de quienes participaron o fueron testigos de estas acciones. Pero no cuentan, dentro de la vida institucional, como parte del archivo de la institución.
- Los relatos históricos y de memoria que existen privilegian la voz de unos —por lo general autoridades de uno u otro nivel— y dejan en el plano de la anécdota, la circunstancia, la situación curiosa o a lo sumo del hecho, la vida que construyeron actores diferentes a los administrativos o autoridades.

Lo anterior implica que hay una ruta de interpretación de la memoria de la cual es difícil desprenderse, en buena parte porque ya está establecida en cuanto formalizada, incluso en categorías que privilegian una memoria lineal, sin conexión con la cultura que la produce y traspunto de versiones oficiales de la historia. En ella se destaca la versión de las autoridades o administrativos, por lo cual configura un campo

de reproducción intelectual, en el que la rigurosidad no está presente en los discursos que circulan.

Este proceso de “empobrecimiento de la percepción de lo real” (Benjamin, 2001, p. 18) es producto de diferentes crisis en las cuales se ven involucrados los docentes, de las rutinas a las cuales son sometidos debido a los procesos burocráticos enmarcados en la denominada gestión del conocimiento, y no menos importante, al avasallamiento de la experiencia consciente por discursos que prefiguran en especies de “pó-cimas”, explicaciones someras que no son más que consuelos con promesa de saber o conocimiento.

A continuación veremos algunos ejemplos que ayudarán a pormenorizar los rasgos que queremos destacar de un campo intelectual de reproducción, en el cual la ausencia de crítica a lo que circula es norma.

Memorias institucionales abstractas

Un grupo de relatos en los cuales se reconstruye la memoria institucional —es decir, la vida de las instituciones educativas— son narrados por diferentes actores, en diferentes planos, con diferentes intereses. Ellos son quienes brindan la coherencia de un discurso a partir de abstracciones; sin embargo, se excluye a los actores de carne y hueso que hacen parte de la vida de la institución. Esto lleva a que este tipo de relatos centren su atención en hechos de corte: en situaciones consideradas más importantes que otras —promulgación de un documento oficial, como una resolución, rectorías, fundaciones—, y en los personajes principales que lideraron dichos hechos. Así, pues, hay una especie de trascendencia en la narración que hace que las situaciones fluyan por obra y gracia de un hecho de corte o de un protagonista central. El siguiente ejemplo da cuenta de ello:

De igual manera, consultando dos escritos existentes sobre la historia del colegio, se narra a continuación cómo se fue constituyendo lo que se conoce hoy como Colegio Aquileo Parra I. E. D. Entonces, con la escuela de primaria ya conformada y por la necesidad de atender las necesidades educativas de la comunidad, en el año de 1988, la Secretaría de Educación con la colaboración

del padre Rogelio Garzón inscriben a un total de 800 estudiantes que conformaron inicialmente los grados sextos y séptimos, dando origen, en 1989, al Colegio Distrital El Verbenal, bajo la dirección de la rectora Myriam Moya de Perilla. En 1990 se crea la jornada nocturna con la rectoría de Amanda Espinel de Corredor y el colegio cambia de nombre por Resolución n.º 01528 a Instituto Técnico Aquileo Parra. (Amador, Rueda y Rodríguez, 2016, p. 15)

“Constituyendo, atender, dando origen, cambia de nombre” son términos que codifican en un marco inteligible procesos complejos. Configuran lenguajes abstractos que obvian la participación de los sujetos y los procesos en sí.

El relato que le sigue, estructurado por años, destaca hechos fundadores, administrativos y resoluciones emanadas de organismos oficiales. No distan estos relatos de aquellos oficiales de los cuales quieren diferenciarse. En estos, los héroes, los hechos de corte —una batalla, la firma de un decreto— configuran el relato histórico, y con ello aíslan a los sujetos como testigos admiradores y mudos de las gestas de los grandes personajes.

Memorias institucionales situadas

A continuación un ejemplo que deja entrever con mayor claridad la percepción que se tiene de la realidad. La memoria de la institución educativa no está alejada de los nombres de los barrios, el número de familias que los habitan, el nombre de un urbanizador ilegal que dona terrenos —dona o devuelve—; también se reconoce la participación de los padres de familia y la comunidad en la construcción de las primeras aulas. El relato describe con cierta indulgencia la precariedad de la edificación en la cual se formaron los primeros estudiantes.

En un terreno, que con el tiempo se convertiría en los barrios que hoy se conocen como: La Reforma, El Progreso, La Alborada, Chapinero, Chicó Sur, Las Brisas, que albergan cerca de 18000 familias, y dentro de un lote donado por el señor Alfredo Guerrero Estrada [urbanizador ilegal de Usme que logró convertirse en líder de la comunidad

con la creación del movimiento Techo y Pan, que lo llevó, además, al Concejo de Bogotá en 1988] se levantaron las cinco primeras aulas del que naciera con el nombre de Escuela Distrital La Reforma y que llegaría a ser el colegio Estanislao Zuleta. Con la colaboración de la Junta de Acción Comunal del barrio El Progreso, los padres y madres de familia, el Supervisor de Educación, Darío Pérez Esguerra, y los aportes en mano de obra y materiales de toda la comunidad se levantaron los rústicos salones sin pavimentar, con pocas sillas y mesas, patios llenos de barro, pero que albergaron a niños y jóvenes que deseaban y necesitaban estar en la escuela. (Romero, Novoa, Sepúlveda, Duitama y Novoa, 2016, p. 54)

Memorias institucionales metacontextuales

En otros relatos, la memoria institucional se reconstruye a partir de las acciones del Estado que llevaron a la construcción y consolidación de los establecimientos educativos. En estos casos, las necesidades de un sector de la población concitan que agentes del Estado —alcaldes, secretarios de educación, presidente, por ejemplo— solucionen los problemas mediante acciones que en cierto sentido son observadas como “benéficas”.

A diferencia de las memorias institucionales abstractas, la coherencia del relato se aloja en la acción de un agente externo a la comunidad educativa, el cual soluciona los problemas, probablemente porque quienes relatan consideran que es su deber. Por tal razón, el relato hace caso omiso de la participación de la comunidad y sus integrantes en la conformación del establecimiento educativo, así como también omiten los intereses y apoyos de diferentes actores que ante la figura del Estado no son importantes.

Debido a que Ciudad Bolívar fue contemplada como una de las localidades con emergencia educativa en el año 2006, el Gobierno nacional y la Alcaldía de la ciudad de Bogotá vieron la necesidad de construir siete megacolegios en la localidad; lo que posibilitó la iniciación de los trámites pertinentes para adquirir y edificar las estructuras respectivas en los lotes denominados Plan Canteras,

Las Margaritas Bella Flor, Ladrillera del Sur, Villas del Diamante, El Tesoro, Mochuelo y La Rivera del Sur, lugar asignado para el colegio Cundinamarca. (Romero *et al.*, 2016, p. 29)

Ensalzar

En buena parte de los trabajos revisados se recurre al ensalzamiento de actores sociales. Es una herencia de las maneras como algunos construyeron el pasado del país, empobreciendo la experiencia histórica al recurrir a convenciones como considerar el centro de la interpretación la posición del conquistador, y en tal sentido lo demás (lo indígena, su región y cultura; la flora y la fauna, en fin) son adendas que adornan la visión del cronista. En tal sentido hay una ficcionalización de la realidad o un hábito de representarla viciado por la “semántica de la autorreferencialidad”.

Con este tipo de escritura de los cronistas europeos se funda una tradición en la narración de la historia que en el siglo XIX se prolongará en los criollos republicanos que, ya no para el imperio sino para su “nación”, quieren guardar la memoria de “lo que pasó”. Y es en los cronistas que emergen dos rasgos principales de esta tradición: la convicción de estar contando la “verdad” y el acto de narrar más sometido a unos cánones culturales que a la preocupación por traducir en lo escrito la complejidad de lo real. (Moreno, 2015, p. 30)

La sistematización comparte estas críticas que empobrecen la experiencia de la realidad en la medida en que esta se camufla en moldes convencionales que impiden a colectivos —como el de los maestros— valorar sus experiencias pedagógicas y educativas. En el caso de las Crónicas de Indias, estas reflejan más “la cultura letrada y los valores culturales ibéricos” (Moreno, 2015, p. 33), que la riqueza de experiencia de realidad de lo americano.

Tal proceso de ficcionalización, de crear una representación, desde el poder y el saber, de la realidad, representación que no corresponde con esta, no pasa desapercibida hoy en día. Esto se puede evidenciar en los ejercicios de reconstrucción de la memoria institucional que

mencionamos antes. También se hace visible, en la actualidad, cuando por medio de diferentes mecanismos de poder y saber se ensalza a ciertos políticos para convertirlos ante extasiados seguidores en prohombres necesarios para la patria (Guerra, 1992).

No es fácil escapar a las argucias de las convenciones que empobrecen la percepción de la experiencia de la realidad. Es decir, cuando sistematizamos, sentimos la necesidad de tener marcos de interpretación para existir; la experiencia de realidad con la cual contamos opone escasa resistencia a las convenciones que la ficcionalizan y la hacen ser otra. Son procesos de naturalización del otro que nos lleva a ignorarlo o a aceptar como normal la violencia. Tal situación es posible, entre otras razones, porque el arte de narrar está centrado en un yo que ordena la escritura desde sus intereses, ambiciones y sentidos. Los demás y lo demás no cuentan.

Para el profesor Juan Moreno Blanco (2015), la longevidad de estas convenciones atraviesa siglos, de tal manera, un escritor como William Ospina sucumbe a estas. Así, en su novela *Ursúa* (2005) da cuenta de la presencia del viejo canon de escritura, un ejercicio de mimetismo atemporal que renueva “el etnocentrismo tan propio de la ‘cultura colombiana’ ” (Moreno, 2015, p. 57).

Y cargaron sobre poblaciones incesantes adornadas de oro y de plumas, y saquearon a sus anchas, y rezaron su gratitud a Dios con las espadas goteando rojo por bosques que hervían de venados.

Torturaban a los principales indios, exploraban las lagunas buscando el sitio de los rituales del hombre dorado, emprendían viajes absurdos llevados por el viento del peligro. (Ospina, citado por Moreno, 2015, p. 56)

Claro, las reconstrucciones que promueve la sistematización de experiencias pedagógicas y educativas impulsan la riqueza de la experiencia de la realidad, por tal razón la escritura acoge diferentes voces e intereses, narra complejidades sin recurrir a la linealidad. No asume esquemas teleológicos —sea del orden que fueren: ideológicos, políticos, seculares o religiosos— y prefiere que el centro pierda gravedad, narrando situaciones desde diferentes ángulos.

Juan Moreno Blanco nos muestra cómo este canon de interpretación de la realidad, lleno de convenciones que ocultan la realidad, llega hasta nuestros días y, como ya se dijo, abraza a escritores como William Ospina, cuya obra cuenta con la aceptación en medios culturales y es reconocida por especialistas.

Si lo observamos desde otros puntos de vista, este empobrecimiento de la realidad se puede evidenciar cuando un deportista colombiano obtiene por mérito un lugar importante en competencias internacionales. Las narraciones deportivas ficcionalizan la gesta deportiva recurriendo a la exageración, en vez de dar cuenta de lo que pasa en la realidad. En un plano más personal, las narraciones que construimos para engrandecer nuestros logros no distan mucho de ser convenciones contra la cultura, es decir, narraciones que ocultan la riqueza de la experiencia.

La siguiente cita pone de presente la fuerza del canon que empobrece la experiencia mediante el ensalzamiento innecesario de un ser humano:

El nombre de la Institución es en honor al profesor colombiano antioqueño Estanislao Zuleta, ha sido uno de los colombianos brillantes, por su talento y su cultura, para el pensar dialéctico en: filosofía, historia, teoría del arte, ciencias sociales, etc. Sus actividades se centraron en la docencia y la investigación, en diferentes universidades del país, adicionalmente fue asesor para las Naciones Unidas, durante el periodo presidencial de Belisario Betancourt, [...] y fundador de la revista *Crisis* y los periódicos *Agitación* y *Estrategia*. La revista *Semana* lo escogió como el pensador del siglo xx. Orgullosamente nuestro colegio lleva su nombre y practica la filosofía de libertad, democracia, espíritu crítico que expresó en su vida y obra. (Romero *et al.*, 2016, pp. 53-54)

Lo curioso en este caso es que tal encomio se realice sobre la figura de Estanislao Zuleta, cuya obra en cierta forma es un desafío al culto de la personalidad y a las convenciones culturales. El relato se liga por medio de palabras que reflejan excepcionalidad, pero también excluyen a los que no son “uno”. Es un relato que muestra la longevidad del canon de narración que empobrece la experiencia, y desprecia la propia.

¿Por qué? ¿Porque desde la sistematización se hacen estas reconstrucciones de la memoria institucional, y desde ella se favorecen otros esquemas de diálogo con la memoria! Intentamos algunas reflexiones desde las categorías de convenciones culturales, campos de producción y reproducción, ojo de Dios y enriquecimiento-empobrecimiento de la experiencia. Reflexiones que buscan cualificar procesos de formación en investigación educativa o pedagógica.

Sujetos convencionales. El peso de un discurso

El “yo” constituye un privilegio solo de aquellos
que no van hasta el fondo de sí mismos.

CIORAN, *Más allá de la novela*

La sistematización tiene como propósito enriquecer la experiencia de quienes han sido partícipes de un proyecto educativo o pedagógico. Este enriquecimiento implica criticar la convención cultural según la cual los actores importantes en una acción social son los de portada: héroes, políticos, rectores, administrativos, entre otros. La inversión que reclama el sujeto ya la hemos mencionado: el sujeto consciente de la experiencia y de su riqueza difiere de aquel que sigue los cánones de versiones que empobrecen la realidad, bien desde explicaciones abstractas, metacontextos, discursos denominados críticos o ensalzamientos.

Al decir de Colmenares (1997), “en la invención del héroe contribuían ciertas formas básicas de autorrepresentación colectiva” (p. 63) que repiten esquemas de explicación y dejan la experiencia intacta. Por tal razón, pesan en la narración los actos y cargos del actor “importante” que desvanece la conciencia que tienen los sujetos de su experiencia:

Las convenciones narrativas [...] dieron como resultado retratos abstractos que obedecían más a las reglas de la alegoría que a las del simbolismo. Los matices de una personalidad o sus elementos caprichosos, el contraste entre sus aspectos brillantes y sus zonas oscuras, el retrato psicológico veraz, perdían importancia frente a los resultados atribuidos a su acción. La imagen del héroe se

componía y se recomponía en el espejo hecho añicos de sus actos.
(Colmenares, 1997, pp. 63-64)

Este esquema, que impone una versión de la experiencia, tiene acogida porque se cultiva en las instituciones de educación básica, media y superior. Recordemos que son campos de reproducción intelectual, son la base de la enseñanza escolar o del deslumbramiento que quieren causar o causan en sus seguidores los políticos, intelectuales, artistas, orientadores espirituales y demás.

En este contexto, la sistematización demanda construcciones de experiencias más exigentes que las que circulan por los medios de comunicación, las redes sociales (si acogemos las palabras de Eco) o las que proporcionan discursos teleológicos que pasan por la autoayuda y otros que amalgaman toda serie de palabrerías para cuestionar lo que no entra en su nicho.

Gracias a las convenciones culturales que circulan en campos de reproducción intelectual, convenciones que aprendimos en procesos escolares, los ejercicios de sistematización pueden caer con facilidad en la adulación, el ensalzamiento, la biografía, los hechos de corte. Y la convención señala que se hace biografía de “próceres, mártires y caudillos de la Independencia, y de los presidentes y ciudadanos más ilustres de la República” (Tovar, 1997, p. 149). En tal sentido, estas imágenes biográficas se instalan en la memoria de los vivos y de ellas derivan lecciones que orientan la reconstrucción del pasado. Todo ello contribuye a empobrecer la experiencia, dado que se entronizan las acciones de unos en detrimento de las de los demás; se prefiguran hechos de corte que promueven periodos en los cuales se comprenden las experiencias vividas. Las formas como conservamos el pasado contribuyen a mirar el presente y el futuro, como lo indica Tovar (1997):

En tanto mítica, aquella imagen marcaba un pasado, dictaba un presente y preveía un futuro para la nación, otorgaba sentido a la vida del ciudadano, generaba cohesión social, pulsaba la pasión y el sentimiento, movilizaba para la acción hasta la guerra, el heroísmo y el martirio. (p. 149)

En suma, las reconstrucciones de la memoria institucional, en una sistematización, pueden quedar atrapadas en convenciones culturales o procedimientos retóricos que construyen imágenes y sentidos, con los cuales se idealiza la experiencia de la realidad. Idealización que menoscaba su potencial al centrarla en hechos de corte y acciones de personajes.

¿Y cuáles son las razones por las cuales en el mundo de la sistematización, que está orientado a posicionar otras versiones de realidad o experiencias, se dan las convenciones culturales que prefiguran la forma de narrar experiencias pedagógicas o educativas? La respuesta a esta pregunta la resolvemos desde la noción de campo.

Campos de producción y reproducción académicas

¿Qué puede esperarse de una genuflexión
que dura veinte siglos?

CIORAN, *Un pueblo de solitarios*

El apego a las convenciones culturales se explica no en virtud de condiciones personales o individuales, más si se tiene en cuenta que las producciones discursivas constituyen un sistema de acción que involucra diferentes fuerzas, ligadas a los sistemas políticos, económicos, culturales. Estas fuerzas, sujetos, instituciones y discursos actúan en campos o espacios simbólicos, en los cuales diferentes actores —individuales, grupales, institucionales— pugnan por conservar o modificar las formas específicas de poder que ostentan o les han sido esquivas (Díaz, 1993; Cox, 1984; Foucault, 1999a).

Estudiar la producción discursiva es estudiar el discurso no solo como institución social, sino también como un sistema de acción entre múltiples fuerzas, afectadas por el sistema de relaciones sociales. Es estudiar las tensiones que surgen entre los grupos de intelectuales, académicos, y profesionales que se enfrentan unos a

otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, el estatus y el poder, en otros. Es, igualmente, establecer el espacio discursivo legítimo, lo cual equivale a delimitarlo y a fijar, sobre esta base, criterios de pertenencia o no pertenencia a un discurso. (Díaz, 1995, p. 335)

En el campo, las relaciones están configuradas entre posición dominante y dominada, pero estas posiciones no se dan solo por entramados personales, pues las diferentes situaciones que se presentan en el campo les brindan un perfil a los actores involucrados en ellas. En este sentido, un campo de producción de saber —tal es el caso de la sistematización, la filosofía analítica, las corrientes posmodernas, las pedagogías críticas, por citar algunos ejemplos— implica engranajes de poder.

En el campo universitario, la hegemonía de un grupo o grupos se realiza mediante su capacidad de ejercer el control legítimo sobre la selección de los mensajes, sobre la forma y contenido de su transmisión, sobre los públicos, o sobre los contextos comunicativos. (Díaz, 1995, p. 334)

Sumemos a esto que existen campos de producción de saber, como el campo intelectual de la educación y campos de reproducción de saber, como el pedagógico, a los cuales les corresponden diferentes prácticas y experiencias en las instituciones educativas (Díaz, 1993).

Hasta aquí hemos visto que, en un conjunto de informes de sistematización, a pesar de las implicaciones de este derrotero metodológico, se reconstruye la memoria institucional no desde la participación y la crítica sino desde convenciones culturales instaladas en campos intelectuales de producción de saber y reproducidas en el campo pedagógico. Aquí, es importante una crítica a ciertas perspectivas de sistematización que quieren fungir como parámetro y no dialogan con otras perspectivas de pensamiento social, educativo y pedagógico para aquilatar la práctica o experiencia que se sistematiza. Esta crítica recoge ideas de Rorty y Benjamin que podrían cualificar los procesos de sistematización en el campo educativo y pedagógico.

Metavaloraciones o el ojo de Dios

Odiamos los límites de la verdad y de todo
lo que representa de freno a nuestros caprichos
o a nuestras búsquedas de novedades
CIORAN, *El estilo como aventura*

La tentación de partir de cero como si antes de nosotros no hubiera pasado nada o como si tuviéramos complejo de Adán se presenta cuando los seres humanos emprendemos cualquier clase de empresa. En el campo académico esta tentación y actitud se hace evidente en la búsqueda de un *otro* capaz de introducir la “Ley necesaria” que nos permita calificar o descalificar lo anterior y lo contemporáneo. Un otro con una *megacompetencia* capaz de descifrar el caos para darle el orden que le corresponde o trocar el orden en caos (Putman, 1988; Rorty, 1998, p. 12). Este otro lo construimos en propuestas teóricas o metodológicas que nos convierten en jueces para decidir que lo demás está errado o es dudoso, y que lo que se piensa desde esta propuesta es mejor.

En resumen, los nuevos que se consideran a sí mismos revolucionarios, anuncian que lo anterior *no* sirve y lo nuevo *sí*. Las formas de enunciar los veredictos sobre lo que hacen los demás son disímiles, unas más elaboradas que otras. Por ejemplo, clasificando lo anterior como tradicional y lo nuevo como revolucionario; o, con expresiones que culminan con “hay que ir más allá”. Estas y otras formas son mecanismos que se usan en la vida académica para posicionar *nuevas* propuestas metodológicas y teóricas.

Estas situaciones ya han sido advertidas por pensadores de diferentes tendencias y disciplinas. El profesor Renán Silva (2014), Walter Benjamin (2001) y la opinión de Umberto Eco recogida por María Sánchez en la prensa bajo el título “La invasión de los necios” (2016) darían tela para ampliar la discusión sobre los principios enunciados y no cumplidos, en especial en las propuestas metodológicas y teóricas que se consideran revolucionarias. Por otro lado, si se hace alusión a los actos de habla desde los locutivos, ilocutivos y perlocutivos (Austin, 1990) habría madeja para rastrear las posiciones que orientan las reflexiones (veredictos) de las nuevas propuestas. En suma, las

novedosas propuestas revolucionarias pueden llegar a considerarse como suficientes para quedarse ahí, evitar ir algunos pasos más allá o considerar otros puntos de vista.

Rorty expone la idea de que quienes consideran que lo anterior no vale y lo nuevo sí parten de la introducción de un nuevo método: Descartes con sus “ideas claras y distintas”, Kant y su “método trascendental”, “la “reducción” de Husserl, y el sinsentido de las tesis filosóficas a la luz de una forma lógica en el primer Wittgenstein (Rorty, 1998, p. 47). En todas estas revoluciones la aspiración del revolucionario de turno consistió en sustituir la opinión por el conocimiento y en proponer como significado propio de la “filosofía” la realización de una cierta tarea sutil mediante la aplicación de un determinado conjunto de orientaciones metódicas (Rorty, 1998, p. 47).

El punto de vista de Dios es la pretensión de crear teorías o metodologías trascendentes que puedan servir de parámetro para juzgar la verdad de las teorías y metodologías en comparación con la realidad (Jacob, 2003, p. 136). Lo anterior no es un punto a favor de ciertos relativismos que en un maremágnum de posibilidades defienden que todas las teorías o metodologías en parte tienen razones diferentes y vista de ángulos adecuados. De esta forma, Jacob, al referirse a Newton y a Einstein considera que “para que tenga sentido hablar, desde el punto de vista de las teorías actuales, de los errores contenidos en teorías anteriores, hay que admitir, me parece, que comparten un buen número de creencias” (Rorty, 1998, p. 47).

Una cierta percepción de ser el “ojo de Dios” recorre la obra de algunos promotores de procesos o ejercicios de sistematización —subrayo, algunos—. Pero, de acuerdo con lo que Rorty estudia, tal ambición está presente en cualquier empresa de investigación, sea que atañe a moros, cristianos, troyanos, griegos o colombianos; ¡ni más faltaba!

Esta percepción puede pasar a los lectores, en este caso a los maestros, quienes, en medio de diferentes conflictos laborales, pedagógicos, políticos, culturales, encuentran en posiciones que se consideran a sí mismas de vanguardia o revolucionarias marcos de comprensión y explicación a diferentes situaciones. El asunto es que estas posiciones se asumen como principios (“Ley necesaria”), que incumben a los demás, menos al propio lector.

En este sentido, hay una serie de principios que se enuncian para no cumplirse. Algunos los mencionan para vapulear con ellos a todos los demás y para dejar en claro que no les incumben o que en ellos no actúan. Otros los citan sin tener conciencia de las implicaciones. Para unos más, los principios no pasan de ser clichés. El crítico que salvaguarda su crítica de crítica es un ejemplo de los vapuleadores; quien distribuye consejos oportunos es un ejemplo de los otros. Y basta ver los eslóganes, frases o motivos que identifican al portador de una cuenta de cualquier red social para advertir los clichés.

Sistematizar para enriquecer la experiencia de realidad

Lo mismo sucede con una época: conocer sus instituciones y sus fechas es menos importante que adivinar la experiencia íntima de la que son signos.

CIORAN, *Furores y resignaciones*

Mencionamos la tesis de Benjamin (2001) sobre el empobrecimiento de la percepción de lo real, pues bien, la sistematización, como la proponemos aquí, promueve el enriquecimiento de dicha percepción. Detallemos la relación entre las propuestas de Benjamin y la sistematización.

En los ejemplos de recuperación de la memoria institucional reseñados arriba, en menor o mayor medida, se puede vislumbrar la suplantación de la experiencia consciente por el procesamiento que de ella hacen los medios de comunicación, las instituciones del Estado y las tradiciones. Es decir, una experiencia tan propia para los docentes como la vida de las instituciones en las cuales laboran, experiencia que es parte de sus vidas, es elaborada desde convenciones culturales —abstracciones, situaciones, metas o ensalzamientos— que alejan la experiencia que se quiere contar en función de explicaciones que se quieren dar.

La memoria institucional está preconfigurada desde las abstracciones, las situaciones, los metacontextos o los ensalzamientos. Al acogerlos, estos formatos no narran ni cuentan, más bien explican desde lo objetivo. La sistematización busca narrar aquello que por ser

experiencia vivida dista de lo objetivo, en términos del dato que es objeto de comprobación o de la noticia verificable. La experiencia vivida enriquece la percepción de la realidad, pero cuando ella se observa desde las convenciones culturales —científicas, objetivas, lineales—, la sistematización da paso a construcciones de lenguaje que evaden y desvalorizan la construcción de saberes; es decir, empobrecen las experiencias individuales y colectivas de lo real.

El empobrecimiento implica que experiencias de muchos años se dislocan de su temporalidad, aquella que les imprime un sello particular para trastocarlas en noticia. “El colegio fue fundado en... mediante resolución... bajo la rectoría” o: “La Alcaldía o el Gobierno nacional fundó...”, expresiones que articulan relatos en los cuales se pierde la trayectoria de la experiencia configurada por múltiples situaciones y actores, en favor de hechos de corte y de personajes oficiales (a la usanza de héroes). “El fetichismo de lo actual inherente a su valoración mercantil aparece, desde esta perspectiva mediática, como el reverso de un tiempo presente, vacío desde el punto de vista de la vida” (Benjamin, 2001, p. 18).

La sistematización de experiencias o prácticas pedagógicas apuesta por la riqueza que en ellas existe, por lo tanto, sistematizar significa valorar esas experiencias y prácticas que se han vivido en colectivo y de manera individual. Si se presenta una confrontación con ciertas formas de hacer historia no es por chocar o desvalorizarlas, es porque, en ellas, la vivencia de experiencias se neutraliza desde la objetividad y la explicación.

Buena parte de estas reconstrucciones caen en el cliché, lo cual implica “codificar una materia bruta, hacer encajar los resultados de experiencias complejas dentro de moldes de inteligibilidad” (Colmenares, 1997, p. XXI). Es decir, los discursos se construyen desde estereotipos o formas aceptadas de representación de la realidad, que encasillan y empobrecen la experiencia de lo real. Germán Colmenares explica que “por tal razón sus análisis políticos tenían casi siempre un sentido puramente formal, centrado en examinar el contenido moral de los comportamientos y no su adecuación a una cultura” (Colmenares, 1997, p. XXXIII).

Estos análisis políticos sacrifican lo importante por darle prioridad al hecho de corte, al héroe o la noticia. La memoria institucional se enajena, a cambio de documentos oficiales que dan cuenta de su fundación, de los personajes que donaron o devolvieron o de las acciones de instituciones del Estado que ayudaron a solventar una necesidad. “La pobreza de nuestra experiencia no es solo pobre en experiencias privadas, sino en las de la humanidad en general. Se trata de una especie de nueva barbarie” (Benjamin, 1933, p. 2).

Deslegitimar la experiencia, la propia y la colectiva, atrae *duendes* que llenan los vacíos dejados por el empobrecimiento de la experiencia: “La astrología y la sabiduría del yoga, la *christian science* y la quiromancia, el vegetarianismo y la gnosis, la escolástica y el espiritismo” (Benjamin, 2001, p. 1) o el excesivo dominio que sobre las vidas actuales tienen los medios de comunicación y las redes sociales. La posición de Umberto Eco, como lo indica María Sánchez, sienta una posición clave sobre uno de esos *duendes* que aparece cuando la experiencia se empobrece:

El fenómeno de Twitter es por una parte positiva, pensemos en China o en Erdogan. Hay quien llega a sostener que Auschwitz no habría sido posible con Internet, porque la noticia se habría difundido viralmente. Pero por otra parte da derecho de palabra a legiones de imbéciles. (Sánchez, 2016)

Cierre

En este trabajo parto de las formas como los estudiantes de la Maestría en Educación reconstruyen la memoria institucional, esto es, la vida de los establecimientos educativos en los cuales laboran. En la presentación se ampliaron los pasos que recorrieron estudiantes y profesor para construir informes de sistematización, en los cuales una parte versa sobre la memoria institucional.

No obstante, las diferentes versiones de sistematización que estudiaron los maestrandos promueven construcciones de saberes desde

horizontes participativos y críticos. En el apartado de memoria institucional, los estudiantes caen en la reproducción de convenciones culturales que los alejan de reconstrucciones participativas y críticas de la memoria de sus instituciones.

¿Por qué sucede esto? Para responder volvamos a lo que se denominó aquí metavaloraciones o el ojo de Dios; es decir, construcciones teóricas y metodológicas que pretenden fungir como parámetro de interpretación del pasado y del presente, y cuyos seguidores optan por calificar o descalificar desde su punto de vista. Según Rorty, estas empresas son propias de los académicos y de algunos seguidores y críticos de la sistematización que tienen tal pretensión. La lectura y apropiación de estos marcos teóricos y metodológicos pueden empañar la propia crítica o, en sentido contrario, hacer admitir interpretaciones del pasado que han sido instaladas por relaciones de saber y poder.

La categoría de campo intelectual puede, entonces, ayudar a comprender el posicionamiento de propuestas académicas consideradas de vanguardia o revolucionarias, las cuales se explican por las relaciones de dominio estructurales más que por la pertinencia o rigurosidad de las mismas. Para ejemplificar esto se citó el caso de las convenciones culturales que sirvieron y sirven para interpretar el pasado, las cuales están presentes en las reconstrucciones escritas que hicieron los estudiantes de la Maestría, y que privilegian, antes que la propia experiencia, categorías que se reproducen en el campo pedagógico, esto es, en las instituciones educativas.

Por último, se acudió a Walter Benjamin y su empobrecimiento y enriquecimiento de la percepción de la realidad para mostrar, por un lado, la relación entre estas reflexiones y la sistematización, y por el otro, cómo empobrecer la experiencia implica desvalorizar el saber pedagógico que aportan los docentes desde sus instituciones educativas. Tal desvalorización da paso a convenciones culturales posicionadas en los campos intelectuales de la educación que explican desde unas perspectivas lo que podemos denominar como experiencia de realidad.